

The results obtained from this research will help to make a contribution to enhancing our understanding of the concept of motivation and the relationships among its many facets and they can be used to increase students' motivation in foreign language learning.

References

1. Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum, 1985, 210 p.
2. Deci E.L., Koestner R., Ryan R.M. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation // Psychological Bulletin, 1999. Vol. 1, № 42, pp. 627-668.
3. Dörnyei Z. Conceptualizing motivation in foreign-language // Language Learning, 1990, Vol.1, № 40, pp. 45-78.
4. Dörnyei Z. The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Mahwah, USA: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, 180 p.
5. Gardner R.C. Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold, 1985, 312 p.
6. Gardner R.C., Lambert, W.E. Attitudes and motivation in second language learning. Rowley, MA: Newbury House, 1972, 260 p.
7. MacIntyre P.D., Clément R., Dörnyei Z., Noels K.A. Conceptualizing willingness to communicate in a L 2: A situational model of L 2 confidence and affiliation // The Modern Language Journal, 1998. Vol.4, № 82, pp. 545-562.
8. Oxford R., Shearin J. Language learning motivation: Expanding the theoretical framework // The Modern Language Journal, 1994, Vol.1, № 78, pp. 12-28.
9. Richard M.R., Edward L.D. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. University of Rochester, 2000, 348 p.
10. Richards J., Schmidt R. Longman dictionary of teaching and applied linguistics. London: Pearson Education Limited, 2002, 166 p.

УДК 811.11:378.961:378.146/.147

Г.В. Мерхелевич

Учебно-методический комплекс иностранных языков АРПИ, г. Донецк, ДНР, Новороссия

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ЗАРУБЕЖНОЙ НАУКЕ И ПРАКТИКЕ: ИСТОРИКО-НАУЧНЫЙ ОБЗОР

Аннотация. В статье рассматриваются методологические подходы к обучению иностранному языку, используемые в зарубежной педагогической науке и практике. Автор анализирует опыт зарубежной педагогики, дает историко-научный обзор, исследует современные концепции, теории, подходы, методики.

Ключевые слова: коммуникация, методы, методика, подходы, методология, концепция, теория, навыки, умения.

G.V. Merkhelevich

Educational and methodical complex of foreign languages RP, Donetsk, PDR, Novorossia

INTERNATIONAL EXPERIENCES OF USING FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING APPROACHES (A SURVEY-BASED HISTORICAL INSIGHT)

Abstract. This paper argues different methodologies and methods of teaching foreign languages. The paper is concerned with review and analysis of international language teaching/learning methods belonging to and used at different times of English language teaching history. Present-day pedagogy concepts, as well as theories, approaches and procedures of and relevant to language teaching and learning are dealt with on a comparison basis.

The paper explores weak sides and advantages of the most widely used and discussed methods, including those belonging to language-centered, as well as to learner- and learning-centered approaches. Also, different views and possible options for the teacher and learner roles during classroom activities are discussed in terms on their effect on the student outcome.

Kew words: *communication, methods, approaches, methodology, conception, theory, practice, skills.*

Актуальность проблемы. Одной из актуальных проблем современной педагогики является обучение индивида иностранному языку с целью создания условий для его полноценной адаптации к международному культурно-информационному пространству.

Необходимость решения этой проблемы подтверждается расширением деловых и культурных связей Донецкой Народной Республики с зарубежными странами, а следовательно, и практической необходимостью иноязычной профессиональной подготовки отечественных специалистов, включая преподавателей специальных дисциплин, что обусловлено необходимостью вступления мирового сообщества в эру информационной цивилизации, преодоления коммуникативных барьеров, вызванных недостаточной степенью владения иностранным языком.

В этих условиях очевидной становится недостаточная методологическая разработанность иноязычной подготовки отечественных специалистов различной профессиональной ориентации.

В связи с этим цель нашего исследования – в общих чертах доказать необходимость эффективного решения данной методологической проблемы в общекультурной и профессиональной плоскостях.

Задача работы – показать конкретные идеи и практические наработки, имеющиеся в современной международной педагогической науке.

Учитывая национальный масштаб вышеупомянутой педагогической проблемы, можно считать целесообразным проведение историко-научного обзора методологических подходов к данной проблеме в современной педагогике.

Знакомство с научной литературой, в том числе и зарубежной, в мировой практике позволило нам выделить ряд ведущих авторов в области данной проблематики, в частности: Б. Кумаравадивелу [8] и Н. Прабху (Индия) [15], У. Макей [13], В. Риверс [16], А. Фрайес и С. Фрайес [5], Р. Ладло [9, 10], Л. Блумфилд [2], Н. Брукс [3], Ч. Хокетт (США) [6], Э. Энтони [1], У. Рутерфорд [17], Р. Эллис [4], П. Скехан (Великобритания) [18] и др.

Так, Б. Кумаравадивелу (B. Kumaravadivelu) в своих научных трудах, включая книгу *Understanding Language Teaching: from Method to Postmethod*, приводит подробную хронологию методических модификаций и событий, освещая опыт, накопленный в этой области педагогики методистами из различных стран мира [8]. Автор приводит характеристику трех методологических подходов к исследуемому вопросу: подход с ориентацией на собственно язык как предмет (объект) изучения (*Language-Centered Approach*), подход с ориентацией на потребности обучающегося (*Learner-Centered Approach*) и подход с ориентацией на овладение языком как конечный результат учебного процесса (*Learning-Centered Approach*).

При этом методический подход, ориентированный на язык как предмет изучения (*language-centered methods*), распространяется на методы, основанные на изучении грамматики языка. Назначением методов этой категории является создание для обучающихся возможности отрабатывать на практике применение заранее заданных грамматических конструкций посредством упражнений, выполняемых во время аудиторного занятия. Предполагается, что применение данного метода позволит обучающимся в итоге овладеть иностранным языком на основе грамматики и то, что – при необходимости общения во внеаудиторных условиях на осваиваемом ими иностранном языке – обучающиеся смогут делать это на основе ранее усвоенных материалов учебной программы.

Преподаватели, применяющие методику, ориентированную на собственно язык как предмет, или объект изучения (*language-centered method*), рассматривают процесс освоения языка как явление, основанное на накоплении знаний, продолжительность которого во времени можно предсказать, а следовательно, спланировать.

Методика с ориентацией на потребности обучающегося (*learner-centered methods*) объединяет методы, главной целью которых является удовлетворение в ходе учебного процесса потребностей и желаний обучающихся на основе моделирования ситуаций, часто встречающихся в их жизни. Основанные на этом подходе методы обучения призваны обеспечивать обучающихся возможностью применения на практике заранее отобранных и выстроенных в определенной последовательности лингвистических конструкций и коммуникативных составляющих (напр., для осуществления заданных действий или исполнения ролей) с помощью практической реализации методических приемов определенной целевой направленности или тематического содержания.

Преподаватели, использующие в своей работе данный методический подход, видят своей целью формирование у обучающихся навыков владения иностранным языком литературного уровня в сочетании с умением свободного общения в устной форме. При этом освоение языка происходит на основе фраз, а не отдельных слов, путем их практического применения в коммуникативном контексте различной тематики.

Сторонники методики, ориентированной на изучение языка, равно как и те, кто проповедует методику, ориентируемую на обучающегося, связывают процесс обучения с принципом накопления (знаний). Основное различие между этими двумя методическими подходами заключается в том, что применение методики с акцентом на язык предполагает накопление знаний, относящихся к грамматическим конструкциям, а методика, ориентированная на обучающегося, предполагает дополнение характерного для первой методики процесса накопления знаний приемами, связанными с ассоциативным усвоением материала на основе сочетания информации, воспринимаемой одновременно слуховой и зрительной памятью.

Методика, ориентированная на овладение языком (*Learning-Centered Methods*), объединяет методы, объектом которых является собственно процесс овладения языком как средством познания иноязычной информации и инструментом обмена ею. Этот процесс включает в себя приобретение необходимых умений и навыков применения языка на практике. Основанные на таком подходе методы преследуют цель создания обучающемуся условий, способствующих его взаимодействию с другими участниками учебного процесса на основе свободного общения в ходе решения конкретных практических задач смыслового или тематического характера во время аудиторных занятий. Одним из оснований для применения такого методического подхода является убежденность его сторонников в том, что решение любой задачи практического характера на иностранном языке способствует его усвоению в необходимой для обучающегося степени и преодолению психологических и технических трудностей, связанных с переходом с родного языка на иностранный.

При этом преподаватели, осуществляющие обучение иностранному языку, считают, что процесс овладения языком не является предсказуемым в части его продолжительности и зависит от целого ряда факторов, включая индивидуальные особенности обучающихся. В связи с этим, такой методический подход не предполагает подачу нового материала в учебной аудитории в форме заранее отобранного грамматического материала, а требует создания условий для непосредственного ролевого участия каждого обучающегося в практических действиях определенной смысловой наполненности, моделируемых во время аудиторного занятия. Преподаватели утверждают, что добиться максимальной эффективности учебного процесса можно только при условии, что объектом процесса является не собственно язык, а создание условий для его применения в качестве средства восприятия информации и осуществления определенных практических действий.

Б. Кумаравадивелу изучил такие методологические аспекты проблемы, как «особенности языка», а также проблемы, связанные с его овладением и преподаванием; «методологические подходы к обучению языку»; «предполагаемые тенденции в изменении методики обучения языку на фоне прогноза ожидаемых результатов» и др. При этом Б. Кумаравадивелу применяет понятие «метод» как «относящееся к методике», сформулированной и созданной специалистами в данной области, а понятие «методология» – как «олицетворяющее то, что фактически делает преподаватель во время аудиторного занятия с целью решения сформулированной им основной и сопутствующих ей второстепенных задач каждого конкретного аудиторного занятия как фрагмента учебного процесса» [8, с. 162]. На основании этого смыслового различия между понятиями «метод» и «методология» он делает вывод о том, что «метод» представляет собой понятие структурное, а «методология» – понятие процессуальное [8, с. 162].

У. Макей исследовал феномен метода и его значение в обучении иностранному языку [13]. Он впервые сформулировал понятия «анализ методики» (*method analysis*) и «анализ процесса преподавания» (*teaching analysis*). У. Макей утверждает, что любое смысловое значение слова «метод» должно, прежде всего, проводить четкую грань между тем, для чего изначально был предназначен учебник, и тем, чему с его помощью фактически учит преподаватель. Смысловое значение понятия «метод» не должно допускать путаницы между тем, что относится к содержанию текстовой информации учебных материалов и тем, что касается действий преподавателя, который эту информацию использует, то есть между собственно методом и той манерой, в которой фактически ведется преподавание материала, содержащегося в тексте учебника. Из этого следует, что анализ метода и анализ процесса преподавания – это два разных понятия, поскольку каждое из них относится к исследованию различных объектов. При этом, анализ метода относится к тому, как преподавание предусмотрено учебником, в то время как анализ процесса преподавания имеет отношение к конкретному объему работы, сделанной преподавателем во время аудиторного занятия [13, с. 138].

Концепция В. Риверс изложена в книге *The Psychologist and the Foreign Language Teacher* [16], ставшая стандартом как для будущих, так и для действующих преподавателей. Автор раскрывает понятие «методология организации учебного процесса» и приводит методические рекомендации по вопросам, связанным с обеспечением активности обучающихся разных уровней подготовки, с методами оценивания качества учебных материалов, с эффективностью процесса проведения практических занятий. По мнению В. Риверс, превращение приобретенных знаний в разговорные навыки в истории педагогики не состоялось ввиду того, что процесс приобретения умений отличается от процесса их применения на практике в виде навыков [16].

Первым, кто в наше время сформулировал основу для понимания составных частей понятия «метод», был Э. Энтони (E. Anthony). Он предложил трехуровневую классификацию, состоящую из понятий «подход», «метод» и «методический прием» [1], сформулировал понятие «подход» как «совокупность взаимосвязанных положений, относящихся к сущности и роли языка, его преподавания и его освоения», дал характеристика языку как «собственно предмету преподавания» и утверждал «точку зрения, принцип и объект внимания ...» [1, с. 63–64].

Автор книги *Second Language Grammar: Learning and Teaching* У. Рутерфорд (W.E. Rutherford), относящийся к сторонникам «методического подхода с ориентацией на собственно язык как предмет изучения», утверждает, что повышение степени освоения языка происходит, главным образом, «по принципу накопления» [17, с. 4]. Под этим подразумевается отбор грамматических конструкций и лексических единиц, классифицируемых по частотности их применения и уровню сложности, а задача преподавателя заключается в том, чтобы каждый раз вводить в учебный процесс новую лексическую единицу и содействовать обучающимся в ее применении на практике, продолжая процесс до тех пор, пока они не доведут это умение до автоматизма.

Кроме того, «методическому подходу с ориентацией на собственно язык как предмет изучения» был посвящен целый ряд изданий. Так, в книге Нельсона Брукса (N. Brooks) *Language and Language Learning: Theory and Practice* [7] широко освещены различные аспекты теории языка, его преподавания и освоения обучающимися. Касаясь вопроса о предпочтении подражания чужей-либо речи перед осмысливанием услышанного, Нельсон Брукс (N. Brooks) отмечал, что неосмысленное применение стандартных фраз и грамматических конструкций на практике считалось наиболее важным компонентом техники преподавания иностранного языка, поскольку обучение на основе подражания чужой речи в противовес ее осмыслению, «позволяло воспользоваться возможностями памяти к восприятию смыслового значения фразы или грамматической конструкции в различных по смыслу и тематике текстах в случаях, когда бывает трудно понять ее значение на основе осмысливания ввиду дефицита времени» [3, с. 146].

А.С. Фрайес и С.С. Фрайес (Fries C.C. и Fries A.C.) в своей книге *Foundations of English Teaching* [5] приводят свод грамматических и лексических единиц, классифицированных в трех уровнях: начальном, среднем и высшем, а также рекомендации и предложения по созданию ситуативных диалогов, построенных на грамматике и лексике, которые соответствовали бы заданному уровню сложности в системе классификации. Существенно способствовала расширению области распространения слухо-голосового метода публикация в 1964 году книги Р. Ладо (R. Lado) *Language Teaching: A Scientific Approach* [10].

Видный языковед Л. Блумфилд (L. Bloomfield) в своей работе *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Language* обращает внимание специалистов на важную роль практики в овладении иностранным языком, приводя такое утверждение: «Между знаниями о языке и владением им нет ничего общего. Владение языком – это не вопрос знания ... Это вопрос практики ... Все, что Вам необходимо, отрабатывайте на практике, пока это не войдет в привычку» [2, с. 16]. Он также утверждал, что «освоить язык можно только путем переусердствования. Любые другие подходы оказываются бесполезными» [2, с. 12].

Американский языковед Ч. Хокетт (C. Hockett) является представителем этапа структурализма в лингвистике и последователем Л. Блумфилда. Посвятив образовательной деятельности в стенах американских университетов около пятидесяти лет своей жизни, Ч. Хокетт утверждал, что языку необходимо обучать не как науке или академической дисциплине, а создавать условия для овладения языком на практике в игровой форме [6].

Британский исследователь П. Скехан (P. Skehan) в своей книге *A Cognitive Approach to Language learning* приводит описание психолингвистических и когнитивных сторон процесса овладения иностранным языком, а также различия между педагогическими категориями универсального и индивидуального подходов к обучающимся [18].

Р. Эллис (Rod Ellis) в своей книге *Learning a Second Language through Interaction* [4] преследовал две цели: 1) внести свой вклад в теоретический анализ и практические исследования роли устного общения в процессе обучения языку, рассматривая ее не с позиций процесса организации учебного

процесса преподавателем, а с позиций процесса овладения языком обучающимся; 2) представить результаты своей преподавательской и научной работы, проделанной в период преподавания английского языка неанглоязычным студентам в Японии и Филадельфии (США). Основываясь на общепризнанном утверждении Э. Хэтча о том, что обучающиеся познают грамматику языка посредством общения на нем, а не учат грамматику для того, чтобы с ее помощью общаться, методисты разработали и проверили на практике свои теоретические выводы о том, каким образом и в какой степени акт общения как методический прием способствует овладению иностранным языком на подсознательном уровне.

На протяжении 80-х лет прошлого века некоторые методисты-теоретики экспериментировали с применением методических подходов, ориентированных собственно на процесс освоения языка обучающимися. К числу таких методических подходов относятся: «методика осмысленного восприятия» (*comprehension approach*), описанная Х. Уинницом (Н. Winitz) [20], «естественный подход», или прямой метод, (*natural approach*), который описали С. Крашен и Т. Террелл [7], «профильный подход» (*proficiency-oriented approach*), который был описан А. Омаггио [14], «коммуникативный подход» (*communicational approach*), описанный Н. Прабху [15], «лексический подход» (*lexical approach*), который описали М. Льюис [12] и Дж. Уиллис [18], а также «процедурный подход» (*process approach*), который описали М. Легутке и Х. Томас [11].

Последовательность «предъявление материала – отработка – применение на практике» ставит преподавателя в положение лица, полностью ответственного за аудиторную работу, поскольку, по словам П. Скехана (P. Skehan), ее бывает «довольно легко организовать, и, к тому же, эта работа тесно связана с целым рядом методических приемов, которые, ко всему прочему, позволяют эффективно работать с обучающимися в составе многочисленных учебных групп. Кроме того, применяемые методические приемы позволяют демонстрировать взаимоотношения между преподавателем и обучающимися, построенные на принципе подчинения последних первому на протяжении всего занятия, поскольку преподаватель всегда находится в центре всей аудиторной работы» [18, с. 94].

Обобщая результаты приведенного выше обзора и ознакомившись подробнее с различными методологическими подходами, предлагаемыми зарубежными учеными, следует упомянуть о существенном различии между наиболее эффективными из них в сравнении с отечественными подходами, суть которых заключается не в обучении языку как средству или инструменту обращения с информацией, а в его изучении как учебной дисциплины, что явно не способствует выработке навыков применения иностранного языка на практике.

Выводы. Таким образом, научный анализ проблемы методологических подходов к обучению иностранному языку, имеющийся в современной педагогической литературе и знакомство с соответствующими первоисточниками позволяют нам сделать следующие заключения:

1) современная зарубежная педагогическая наука накопила огромный методологический опыт обучения иностранному языку;

2) в практической педагогике Великобритании, США, Индии и других стран мира доказана профессиональная востребованность необходимости эффективного решения данной методологической проблемы;

3) проблема совершенствования методологических подходов к обучению иностранному языку обусловлена необходимостью вступления мирового сообщества в эру информационной цивилизации, преодоления коммуникационных барьеров, которыми являются иностранные языки;

4) требует переосмысления принятая в отечественной практике постановка задачи изучения языка как учебной дисциплины вместо овладения им как средством практического обращения с иноязычной информацией в устной и письменной форме;

5) рекомендуется ввести в практику повышение квалификации действующих и подготовки будущих преподавателей-филологов с целью приобретения ими навыков практического применения иностранного языка в повседневной жизни с целью последующей передачи своим учащимся приобретаемых навыков его применения вместо привычной передачи теоретических знаний о преподаваемом языке.

6) актуальность исследуемой нами проблемы не вызывает сомнения и требует своего дальнейшего изучения и развития.

Литература

1. Anthony E.M. Approach, method, technique. // English Language Teaching. 1963, No 17, pp. 63-67.
2. Bloomfield L. Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages. Baltimore: Linguistic Society of America, 1942, 16 p.

3. Brooks N. Language and language learning: Theory and practice (2nd ed.). New York: Harcourt, Brace & World, 1964/1960, 263 p.
4. Ellis R. Learning a second language through interaction. Philadelphia: Benjamins, 1999, 255 p.
5. Fries C.C., & Fries A.C. Foundations of English teaching. Tokyo: Kenkyusha, 1961, 383 p.
6. Hockett C.F. A course in modern linguistics. New York: Macmillan, 1959, 621 p.
7. Krashen S.D., & Terrell T.D. The natural approach: Language acquisition in the classroom. Hayward, CA: The Alemany Press, 1983, 191 p.
8. Kumaravadivelu B. Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006, 280 p.
9. Lado R. Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957, 141 p.
10. Lado R. Language teaching: A scientific approach. New York: McGraw-Hill, 1964, 239 p.
11. Legutke M., & Thomas H. Process and experience in the language classroom. London: Longman, 1991, 332 p.
12. Lewis M. The lexical approach. London: Language Teaching Publications, 1993, 202 p.
13. Mackey W.F. Language teaching analysis. Bloomington : Indiana University Press, 1965, 554 p.
14. Omaggio A.C. Teaching language in context. Boston: Heinle & Heinle, 1986, 479 p.
15. Prabhu N.S. Second language pedagogy. Oxford: Oxford University Press, 1987, 11 p.
16. Rivers W.M. The psychologist and the foreign language teacher. Illinois: University of Chicago Press, 1964, 212 p.
17. Rutherford W.E. Second language grammar: Learning and teaching. London: Longman, 1987, 192 p.
18. Skehan P. A cognitive approach to language learning. Oxford: Oxford University Press, 1998, 324 p.
19. Willis D. The lexical syllabus. London: Collins Cobuild, 1990, 136 p.
20. Winitz H. (Ed.). The comprehension approach to foreign language instruction. Rowley, MA: Newbury House, 1981, 307 p.

УДК 372.881.1

Ли Сыюань

Хунаньский международный колледж бизнеса, Чанша, Китай

АУДИО- И ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ В СТЕРЕОСКОПИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ПРЕПОДАВАНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В стереоскопической модели преподавания китайского языка как иностранного широкое применение находят сетевые аудио - и видеоматериалы. На основе классификации и анализа указанных материалов разработаны эффективные методы преподавания. Данные средства рассматриваются и как дополнительный материал к учебному пособию по изучению китайского языка.

Ключевые слова: сетевое аудио и видео, содержание и классификация, модель стерео-преподавания.

Li Siyuan

Hunan International Business Vocational College, Changsha, China

AUDIO AND VIDEO MATERIALS IN THE STEREOSCOPIC MODEL OF TEACHING CHINESE

Abstract. In the stereoscopic model of teaching Chinese as a foreign language, network audio and video materials are widely used. Based on the classification and analysis of these materials, effective teaching methods have been developed. These language learning tools are also considered as an additional material for the manual on learning Chinese.

Key words: network audio and video; connotation and classification; three-dimensional teaching model.